

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM ALANINDA KATILDIKLARI EĞİTİMLERE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN VE ÖNERİLERİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING TEACHERS' SUGGESTIONS AND OPINIONS ABOUT THEIR ATTENDED TRAINING IN SPECIAL EDUCATION

Mahmut Serkan YAZICI¹

Fatma Gül UZUNER²

Başvuru Tarihi: 06.09.2019

Yayına Kabul Tarihi: 12.01.2021

DOI: 10.21764/maueufd.616696

(Araştırma Makalesi)

Özet: Sınıf öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kapsamında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim hakkında yeterli bilgi ve beceriyle sahip olması önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde özel eğitim alanında aldıkları eğitimlere yönelik görüşlerinin ve önerilerinin belirlenmesidir. Öğretmenlerin belli bir deneyime yönelik görüşleri irdelendiği için nitel araştırma yaklaşımları kapsamında yer alan olgubilim (fenomenoloji) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak toplanmıştır ve analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin özel eğitim alanındaki eğitimlerin artırılmasını öncelikli bir ihtiyaç olarak düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerine yönelik özel eğitim ile ilişkili eğitimlerin teorik ve uygulamalı olması gerektiğini düşündükleri sonucu elde edilmiştir. Bunların yanında, kurslara katılmaları için öğretmenlerin motivasyonu artırılması gerektiği araştırmanın bir diğer sonucudur. Araştırma kapsamında ayrıca öğretmenlerin üniversite gibi kurumlara olan ilişkileri geliştirilmesi, ailelerin de bu eğitimlere dâhil edilmesi, yeniliklerin takip edilmesi amaçlı bu eğitimler sürekli ve yeterli sürelerde düzenlenmesi öneriler olarak karşımıza çıkmıştır. Son olarak, bu araştırma katılımcı öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda bu eğitimlerin içeriği düzenlenirken Türkiye'nin kültür yapısının da göz önünde tutulması gerektiğini de işaret etmektedir.

Abstract: Primary school teachers often meet with students who need special education in inclusion education. At this point, it is an important requirement for the primary school teachers to have sufficient information and skills relating with special education. For this reason, the purpose of this research is to determine the opinions and suggestions regarding the efficiency of training obtained by primary school teachers in special education before and during working life. Since opinions of teachers regarding a specific experience are investigated, phenomenology research method which is within the context of qualitative research methods has been used. Data have been gathered by using semi-structured interview technique and then analyzed. The results of the research showed that the teachers thought that increasing the efficiency of these training programs was a primary requirement. At this point, the results show that all training courses about special education should be theoretical and practical. Furthermore, motivation of teachers should be increased to participate in the training. Also, the relationship between teachers and institutions such as universities should be improved, families should be included in these training programs, and the programs aiming for innovations to be followed up should be organized continuously for sufficient periods. Finally, the research showed that Turkish culture should be considered while arranging the content of the training.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmenliği, özel eğitim, lisans eğitimi, hizmet içi eğitim, kaynaştırma eğitimi, öğretmen eğitimi

Keywords: Primary school teaching, special education, undergraduate education, in-service training, inclusive education, teacher training

¹ Dr. Öğr. Üyesi Mahmut Serkan YAZICI, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, mserkan.yazici@erdogan.edu.tr, ORCID NO:0000-0002-2514-3791

² Dr. Fatma Gül UZUNER, Kafkas Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, fgu61@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-8483-6021

1. Giriş

Özel eğitimin amacı, genel olarak özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin yapabileceğinin en iyisini yapmasına yardımcı olmak ve onların sahip olduğu becerileri geliştirmek olarak ifade edilmiştir (Alkahtani, 2016). Özel gereksinimi olan bireylerin, toplumda ve hayatta birçok açıdan kendini gerçekleştiren bireyler olmalarını amaç edinen Milli Eğitim Bakanlığı'nın amaçları da temelde bu amaçlara benzerlik göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, bu amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmenler için bir takım görev ve sorumluluklar belirlemiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları düşünülürken, sadece özel eğitim öğretmenlerinin akla gelmesi doğru değildir. Özel eğitim kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi içerdiğinden dolayı, farklı branşlardaki öğretmenler de bu süreç içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine yönelik niteliklerini artırabilmek amacıyla özel eğitim alanına ilişkin yeterli seviyede eğitim alma durumları bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki eğitiminin önemini anlamak adına, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi daha detaylı ele almak faydalı olacaktır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıflarına, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin katılımıyla gerçekleşir ve eğitim süreci bu sınıflardaki öğretmenler tarafından yürütülür (Srivastava, de Boer & Pijl, 2015; Bhatnagar & Das, 2014). Bu eğitim, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkenin eğitim politikası içerisinde yer almakta ve uygulanmaktadır (Fakolade, Adeniyi, & Tella, 2017). Benzer şekilde, Türkiye'de de özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde belirtildiği gibi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler, özel eğitime ihtiyaç duymayan bireylerle (tipik gelişim gösteren), seviyelerine göre aynı sınıfta tam veya yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına katılmaktadırlar (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu noktada, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kapsamındaki uygulamaların yürütülmesinde sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Örneğin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler, diğer öğrencilerden farklı olarak, bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ile eğitimlerini sürdürürler. Bu program, Millî Eğitim Bakanlığı (2018, s.1) tarafından "... Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren..." özel eğitim

programı olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Nitekim, BEP uygulanmasında da, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili bilgi ve becerilere ihtiyaç duyacağı açıktır. Zaten görevleri arasında da yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki rolleri tartışılırken, sadece kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kapsamında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri olan sınıf öğretmenleri düşünülmemelidir. Türkiye’de gelişimini tipik gelişim gösteren çocukların çoğunluğunu oluşturduğu okulların bünyesinde, özel eğitim sınıfları bulunabilmektedir. Bu sınıflarda, özel eğitim ihtiyaçlarından dolayı öğrenciler, tipik gelişim gösteren akranlarından ayrı bir sınıfta, eğitim sürecine dâhil edilirler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu öğrencilerle aynı okulda olmasına rağmen, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi yürütmeyen ve bu öğrencilerin eğitim sürecine doğrudan etki etmeyen öğretmenlerin de özel eğitim hakkında farkındalığa sahip olması gerekmektedir. Bir okulda başarı için, öğretmenlerin takım halinde çalışabilmesi, öğrencilerinin başarılarını arttırmaktadır (DuFour, 2004). Dolayısıyla sınıf öğretmenleri ve okuldaki diğer tüm öğretmenlerin, kendi sınıflarında özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenci veya öğrenciler olmasa bile, özel eğitim hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Örneğin; sosyal etkileşim problemi, iletişim problemleri, tekrarlayıcı ve sınırlı davranışlar, aktiviteler ve ilgi alanları otizm spektrum bozukluğunun ana belirtileridir (American Psychiatric Association [APA], 2013). Ayrıca kaygı bozuklukları da otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin arasında oldukça yaygın olarak görülen bir problemdir (Galanopoulos, Robertson, Spain, & Murphy, 2014). Otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerin bu sorunlarının nedenlerinin farkındalığı konusunda yetersizlikleri olan öğretmenler, bu öğrencilerin okul içindeki kaygı bozukluklarından kaynaklanan sorunlarını, öğrencilerin uygunsuz davranışı olarak değerlendirebilmekte ve bunun sonucunda öğrencileri cezalandırılabilmektedir (All Party Parliamentary Group on Autism, 2017). Nitekim, okuldaki tüm öğretmenlerin özel eğitime ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik farkındalığa sahip olması, bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki eğitim süreci, hizmet öncesi eğitimden başlayarak hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınmalıdır. Buna ilişkin olarak, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde özel eğitim alanına yönelik eğitim almaları sonucunda hizmet içinde karşılaşılabilecekleri olası sorunlar engellenebilir (Sadioğlu, Bilgin, Batu, & Oksal, 2013). Dolayısıyla son yıllarda

Türkiye’de sınıf öğretmenliği lisans programı (hizmet öncesi dönem) kapsamında, özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine yönelik zorunlu eğitim verilmesinin faydalı olduğu düşünülmektedir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Fakat yakın tarihe kadar özel eğitim alanında öğretmen adaylarına zorunlu bir eğitim verilmediği düşünülürse, günümüzde birçok sınıf öğretmenin özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim adına bir eğitim almadan mezun olduğu ve halen çalıştığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sınıf öğretmenlerinin yanı sıra lisans eğitimi süresince özel eğitim alanına yönelik eğitim alanlar bile, özel eğitim alanındaki yenilikleri takip edemediği takdirde; bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmede sorunlar yaşayabileceği düşünülebilir. Bundan dolayı, eğitimin sürekliliği için öğretmenler bilgilerini güncellemeli (Kayabaş, 2008) ve hayat boyu öğrenme sürecini takip etmelidir (Dhaliwal, 2015).

Birçok gelişmiş ülkede hayat boyu eğitim kapsamında yer alan hizmet içi eğitim (Göksoy, 2014), Türkiye’de de uygulanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017a). Bu hizmet içi eğitimler, sınıf öğretmenlerinin de katılabileceği özel eğitim faaliyetlerini de içermektedir. Örneğin, 2017 yılında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda görev yapan öğretmenlere yönelik, ‘Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Özel Eğitim İhtiyacı Olan Öğrencilere Yönelik) Kursu’ düzenlenmiştir. Bu kursta, öğretmenlere, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin özellikleri, özel eğitimde öğretim yöntemleri, öğretimde yöntem seçimini etkileyen etmenler gibi konuları içeren, teorik ve uygulamalı olarak yürütülen beş günlük kurs düzenlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017b).

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin en az kısıtlayıcı bir eğitim ortamında toplumla bütünleşmesini sağlayacak davranışları, gerekli akademik ve mesleki becerileri kazanmaları istenir. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kapsamında genel sınıflarda yaşatları ile eğitim görür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014a). Bu nedenle, literatürde, sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmenleri adaylarına yönelik özel eğitim ile ilişkili araştırmalar bulunmaktadır (Anılan ve Kayacan, 2015; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Demir ve Açar, 2011; Erişkin vd., 2012; Saraç ve Çolak, 2012). Anılan ve Kayacan (2015) da yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin planlı bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Babaoğlu ve Yılmaz (2010) yaptığı araştırma, sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde özel eğitim kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik herhangi bir eğitime katılmadığı (konferans, seminer ve proje) sonucuna

ulaşmıştır. Buna ilişkin, Erişkin, Kırac ve Ertuğrul (2012) yaptıkları araştırmada, hizmet öncesinde özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olarak sınıf öğretmeni adaylarına ya ders verilmediğini ya da yeterli düzeyde ders verilmediğini ifade etmiş ve bu açığın hizmet içi eğitimle kapatılmaya çalışıldığını belirtmiştir. Bu nedenle, Saraç ve Çolak (2012) yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olamadıkları ve farklı problemlerle karşılaştıklarını belirtmiştir. Demir ve Açar (2011) da yaptıkları araştırmada, bu konuda hizmet içi eğitimlerin yapılması önerisinde bulunmuştur. Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanına ilişkin katıldıkları farklı eğitimlere yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Araştırma hizmet öncesindeki özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik dersler kapsamındaki eğitimleri kapsıyorken, hizmet içi dönemde hizmet içi eğitim seminerlerini, zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği tamamlama kursunu ve özel eğitim uygulamaları kursunu kapsamaktadır. Araştırma hizmet öncesi ve hizmet içindeki çeşitli eğitimleri kapsadığından dolayı literatürden farklılık gösterdiğinden, literatüre katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Özel eğitime yönelik yukarıda belirtilen çeşitli eğitimlerin düzenlenmesi kadar, bu eğitimlerin niteliği de oldukça önemlidir. Bu nedenle, bu eğitimlerin gerekliliği ve faydaları kadar, eksik noktaları ve geliştirilmesi gereken yönleri için katılımcıların önerilerini ele almak, bu eğitimlerin verimliliğini arttırmada önemli bir rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında farkındalığını arttırmak ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlamak için verilen eğitimlerin niteliğinin belirlenmesi ve geliştirilmesi bakımından bu araştırma önem arz edebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerde katıldıkları eğitimlere yönelik görüşlerini ve bu eğitimlerin verimini arttırmaya yönelik önerilerini öğrenmektir. Bu ana amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

a) Sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim alanında eğitimlerinin gerekliliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

b) Sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim alanında aldıkları eğitimin, kendi bakış açıları, bilgi ve becerileri üzerindeki etkileri nelerdir?

c) Sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim alanında daha verimli eğitilebilmesi için önerileri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim alanında farkındalıklarını arttırmanın yanında, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi için nitelikli bir eğitim almaları gerekmektedir. Nitekim, birçok sınıf öğretmeni, meslek hayatı boyunca özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarla eğitim süreci içerisinde karşılaşabilmekte ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim dâhilinde onların eğitimlerinde doğrudan etkili olabilmektedir. Hatta sınıf öğretmenleri tanısı konulmamış çocukların sorunlarının fark edilmesinde de önemli roller oynayabilmektedir. Bu noktada, sınıf öğretmenlerine hizmet öncesi ve hizmet içinde özel eğitim alanında gerekli bilgi, beceri ve farkındalığı kazandıracak eğitimler etkili bir şekilde verilmelidir. Bu bağlamda, söz konusu eğitimlere katılmış sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerinin araştırılmasının, gelecekte sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenecek olan eğitimlerin geliştirilmesinde rol oynayacağı düşünülmüştür.

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımları kapsamında yer alan fenomenoloji araştırma yöntemi kullanılmıştır. Merriam'a (2015) göre, bütün nitel araştırmalar olgu bilimsel (fenomenolojik) sayılsa da aslında fenomenoloji araştırma yöntemi insanların deneyimledikleri bir durumu nasıl tasvir ve tecrübe ettikleri üzerinde odaklanır (Patton, 2014). Bu araştırmada da özel eğitim alanında yönelik eğitim alan (tecrübesi olan) sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri ortaya koyulması esas alındığı için olgubilim (fenomenoloji) araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt durum örnekleme tekniği esas alınmıştır. Ölçüt durum örnekleme belli bir ölçütü karşılayan elemanların araştırma kümesine alınmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015). Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanına ilişkin eğitim almaları ölçüt olarak kabul edilmiştir ve sınıf öğretmeni olarak görev yapan gönüllü 10 öğretmenle mülakatlar yürütülmüştür. Etik nedenlerden dolayı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin özel eğitim alanında katıldıkları eğitimler ile demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Özel Eğitim Kursuna Katılan Öğretmenlerin, Kurslarının Adı, İçeriği ve Öğretmenlerin Amaçları

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Çalışma Yılı	Hizmet Öncesinde Özel Eğitim Dersi Alma Durumu	Özel Eğitim Kurs Türü	Eğitim Süresi (Saat)	Eğitime Katılım Sebebi
Ö1	Kadın	45	20	Almadı.	Hizmet içi eğitim semineri	30	Özel eğitim alanında mesleki gelişim (özellikle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim)
Ö2	Erkek	30	6	Almadı.	Zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği tamamlama kursu	160	Özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak
Ö3	Kadın	36	14	Almadı.	Norm fazlası öğretmenler için 80 saatlik ‘Özel Eğitim Uygulamaları Kursu’	80	Özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak
Ö4	Kadın	30	8	Aldı.	Hizmet içi eğitim semineri	30	Katılımın zorunlu olması
Ö5	Erkek	54	34	Almadı.	Norm fazlası öğretmenler için 80 saatlik ‘Özel Eğitim Uygulamaları Kursu’	80	Özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde daha faydalı olabilmek
Ö6	Kadın	35	14	Almadı.	Hizmet içi eğitim semineri	30	Katılımın zorunlu olması
Ö7	Kadın	29	7	Almadı.	Hizmet içi eğitim	10	Özel eğitim alanında mesleki gelişim

Ö8	Erkek	31	10	Almadı.	semineri Hizmet içi eğitim semineri	10	(özellikle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim) Katılımın zorunlu olması
Ö9	Kadın	35	11	Almadı.	Hizmet içi eğitim semineri	30	Katılımın zorunlu olması
Ö10	Kadın	30	8	Almadı.	Zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği tamamlama kursu	160	Özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak

Tablo 1’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin yaşlarının 30 ve 54 arasında, çalışma yılları ise 6 ve 34 yıl arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğretmenlerden bir kişi (Ö4) Özel Eğitim ve İlköğretimde Kaynaştırma derslerine katıldığını ifade etmesinin yanında, geriye kalan öğretmenler lisans eğitimi boyunca özel eğitim dersi almamıştır. Hizmet içi dönemde aldıkları eğitimlerin de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime odaklanmasından ziyade özel eğitimin geneliyle ilişkili olduğunu ifade etmelerinin yanında, bu eğitimlerin kaynaştırma uygulamaları ile ilgili unsurlar da içerdiğini ifade etmişlerdir. İlgili tabloya dikkat edildiğinde, öğretmenlerin üç farklı hizmet içi eğitim türüne katıldığı anlaşılmaktadır. Bunlar: Sınıf öğretmenliği yaparken katıldıkları hizmet içi eğitim seminerleri, norm fazlası durumda olan sınıf öğretmenlerinin katıldığı özel eğitim uygulamaları kursu ve sınıf öğretmeni olarak atanmamış durumdayken katıldıkları zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği tamamlama kursudur. Söz konusu eğitimlere öğretmenler katılımın zorunlu olması, özel eğitim öğretmeni olarak görev yapabilmek veya mesleki gelişimi sağlayabilmek nedeniyle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

2.2. Veri toplama araçları

2.2.1. Demografik bilgi formu. Araştırmada katılımcılara yönelik daha detaylı bilgi edinebilmek amacıyla demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Demografik bilgi formu oluşturulurken araştırmanın amacına hizmet edecek nitelikteki bilgilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca demografik bilgi formunun geliştirilmesi sürecinde araştırmacılardan farklı olarak başka bir uzmanın görüşlerine de başvurulmuştur. Yapılan işlemlerin ardından demografik bilgi formuna son hali verilmiştir. Bu bağlamda, demografik bilgi formunda katılımcıların cinsiyetine, yaşına, çalışma yılına, aldıkları özel eğitim kursunun türüne, aldıkları eğitimin saat olarak süresine ve katılımcıların eğitime katılma gerekçelerine yer verilmiştir.

2.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniğinde sorular önceden hazırlanır ve bu teknikte katılımcı bir düzeye kadar serbesttir (Ekiz, 2009). Bu tekniğin kullanılması için bazı hazırlık çalışmaları yapılmış ve bu kapsamda yarı yapılandırılmış mülakat formu oluşturulmuştur. Öncelikle katılımcılara hangi soruların sorulacağına yönelik 20 adet taslak mülakat sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular araştırmacılar ve ilgili uzmanlar tarafından incelenmiştir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırma noktasında uzman görüşünden yararlanılmaktadır (Creswell, 2002). Bunun sonucunda sorular sınıflandırılarak üç başlık altında toplanmıştır. Formun başlıkları sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanına ilişkin aldıkları eğitimler, bu eğitimlerin niteliği ve bu eğitimlere yönelik görüşleri şeklinde düzenlenmiştir. Formun alt başlıklarına da mülakat soruları yazılmıştır. Hazırlanan form gönüllü bir sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Sınıf öğretmeninden gelen dönütlere göre form yeniden düzenlenmiştir. Bu süreç sonunda forma son hali verilerek yarı yapılandırılmış mülakat sürecinde kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak, yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığı ile 2018-2019 bahar yarıyılında toplanmıştır. Mülakatlar, öğretmenlerin görevlerini aksatmayacak şekilde kendi okullarındaki rehberlik odasında

yapılmıştır. Mülakat sürecinde, katılımcıların kendini rahat ifade edebileceği bir atmosfer oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte veriler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi için temel düzey analizlerden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır (Ekiz, 2009). Araştırma sorularına göre belirlenen temalar altında, kodlamalar yapılmıştır. Bu süreçte nitel verilerin analizinde kullanılan sürekli karşılaştırmalı metot tekniğinden (Glaser & Strauss, 1967; Leech & Onwuegbuzie, 2007) yararlanılmıştır. Bütün veriler aynı sistemle analiz edilmiş ve analizler ağırlıklı olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması noktasında dış denetleyici (Creswell, 2016) ve katılımcı teyidinden (Creswell, 2002) yararlanılmıştır. Buna göre araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesi noktasında dışardan bir araştırmacı araştırmaya dahil edilerek verilerin niteliği artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca veriler analiz edildikten sonra katılımcı teyidine başvurulmuştur. Katılımcıların veri analiz sürecine kontrolör olarak katılması katılımcı teyididir (Creswell, 2002). Bu şekilde, elde edilen kodlar ve temalar katılımcıların kontrolüne sunulacak verilerle bulguların uyumu kontrol edilmiştir.

Betimsel analiz kapsamında sorulan sorulara göre temalar oluşturulmuştur. Temalar ‘Özel Eğitim Alanındaki Eğitimlerin Gerekliliği’, ‘Özel Eğitim Alanında Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimler’, ‘Özel Eğitim Alanına İlişkin Alınan Eğitimlere İlişkin Görüşler’ ve ‘Özel Eğitim Alanına İlişkin Öğretmenlerin İyi Eğitilmesine İlişkin Öneriler’ şeklindedir. Temalar bulgulardaki başlıklarla alt başlıklar da alt temalarla uyumlu olacak şekilde sınıflandırılmıştır. Kodlarsa başlıkların altında ağırlıklı olarak doğrudan betimlemeler aracılığı ile verilmeye çalışılmıştır.

Toplanan verilerin analizi sonucunda bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular alt başlıklar halinde verilmiş ve bulguların anlaşılabilirliğini artırabilmek amacıyla gereken yerlerde tablolardan yararlanılmıştır. Doğrudan alıntı yapılan bulgularda öğretmenlerin kullandığı bazı kelimelerin daha kolay anlaşılması için köşeli parantez içerisinde açıklayıcı ifadeler kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanındaki Eğitimin Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri

Mülakatlar boyunca, katılımcıların tümü, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında eğitilmesinin özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini geliştirmek adına bir gereklilik olduğunu söylediler. Kendilerinin mesleki yaşamlarında özel eğitime ihtiyacı olan tanısı konulmuş ya da konulmamış çocuklarla sıklıkla karşılaştıklarını ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında da bu öğrencilerin eğitiminin doğrudan kendi sorumluluklarında olduğunu dile getirmiştir. Örneğin, Ö7:

“Kesinlikle [eğitim] verilmeli. Çünkü bu tür öğrencilerle çok fazla karşılaşıyoruz, tanısı konulmuş ya da tanısı konulmamış birçok öğrenci ile karşılaşıyoruz. Tanısı konulmuş bir öğrencide en azından ne olduğunu ve ona nasıl yaklaşmamız gerektiğini kısmen biliyorsunuz. Fakat tanısı konulmamış bir öğrencide, bu çocukta bir şey var diyorsunuz ama durumunu bilmiyorsunuz. Durumunda farklılık olan çocuklara nasıl yaklaşmamız gerektiğiyle ilgili verilecek bir eğitimin yararlı olacağını düşünüyorum” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bunun için Ö6 da, *“Özel eğitime muhtaç öğrencinin ilk tanısı, özellikle öğrenme güçlüğüünün tanısı, ilkokulda koyuluyor. Öğretmen özel eğitim alanında bilgisi olmazsa, öğretmen o çocuğun sorununu nasıl anlayacak. O çocuk, o sınıfın içinde kaynayıp gidecek. Tanısı konulmadan, hiçbir gelişme olmadan çocuk mezun olacak”* demiştir. Örneklendirmek adına Ö3, *“Örneğin, otizmlili bir çocuk nöbet geçiriyor ve ağlıyor. Tepki vermemeliyiz, kızmamalıyız ve panik olmamalıyız. Tutacaksınız ellerini çünkü otizmlili çocuklar kendine zarar verebiliyor. Ellerini tutacaksınız, ‘İstedğin kadar ağlayabilirsin ben seni beklerim, sakinleşene kadar ben buradayım’ diyeceksiniz. Tabii ki ellerini sıkıca tutmalısınız çünkü kendisine vurabilir. Kendisine zarar vermesini engelleyecek şekilde onu tutacaksınız, onu telkin etmeye çalışacaksınız. Ama bunu azarlayarak ‘Neden böyle yapıyorsun? Yapma’ diyerek şeklinde değil. ‘Seni çok iyi anlıyorum’, ‘Şu anda moralin bozulduğu için böyle yapıyorsun’, ‘İstedğin kadar ağlayabilirsin’, ‘Ben seni sonuna kadar bekleyeceğim’ gibi sözler söylenmeli. Çocuk bakacak ki ağlamaktan fayda yok.*

Zamanla bu krizi doğal olarak kesilecek. Ben bunları orada [özel eğitim alanındaki eğitimde] öğrendim” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerin tümü kendi farkındalıklarının yanı sıra, diğer öğrencilerin farkındalıklarının geliştirilmesinde de kendilerinin eğitilmesinin önemli rol oynadığını belirttiler. Buna gerekçe olarak, kaynaştırma esnasında, özel eğitim öğrencilerine diğer öğrencilerin davranışlarının çok uygun olmayabildiğini ve bu noktada öğretmenlerin rehberlik etmesi gerektiğini söylediler. Aksi halde, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, okula uyum sağlamasında sorunların yaşanacağını belirtmişlerdir. Bu noktada, Ö9:

“Benim bir ablam sırf öğretmeni yüzünden okulda okumadı. Gözü kördü, görmüyordu. Menenjitten gözünü kaybetti. Diğer gözü de %20-% 30 oranında görmüyordu. Ablamla arkadaşları alay etti. Babam okumaya değer veren biri ama ablam okula gitmek istemiyorum dedi ve okuldan ayrıldı. Eğer bir öğretmen, bu tür insanların ne yaşadığını görebilseydi, sınıfında böyle bir öğrenci olduğunda en azından sınıfına müdahale ederdi ve alaycı çocuklar da bakış açısını değiştirirdi. Fakat pek müdahale olmadı” demiştir. Bu konuda diğer sınıf öğretmenlerinden farklı olarak, Ö10 öğrencilerin yanı sıra, *“Hizmetliler de bu farkındalığa sahip olmalı. Sen okulda o çocukla muhatap olacaksın. Çok önemli bir şey bu. Haksız mıyım? Aksi halde, onlara [özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler] nasıl yaklaşacağını bilmiyorsun”* diyerek özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle okul içerisinde etkileşime girebilecek herkese, eğitim aldığı takdirde sınıf öğretmenlerinin rehberlik edebileceğini dile getirmiştir.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitim Hakkındaki Görüşleri

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin tümü, özel eğitim alanında alınacak eğitimin sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi süresince ve daha sonra mesleki hayatları boyunca devam etmesi gerektiğini söylediler. Örneğin, Ö3: *“Bilginin tazelenmesi gerekiyor. Bu alanda [özel eğitim] eğitim hizmet öncesinde de, hizmet içinde de olmalı. Süreklilik esastır”* demiştir. Bu sürekliliğin bir ihtiyaç olduğunun söylenmesinin yanında, üç öğretmen (Ö4, Ö6, Ö8) verilecek olan eğitimin içeriğinin de kaliteli şekilde planlanması ve uygulanması ön şartıyla böyle düşündüklerini dile getirmişlerdir.

3.2.1. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde özel eğitim alanında eğitilmesi hakkındaki görüşleri. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde özel eğitim dersi alıp almadıklarına yönelik bulgular incelendiğinde bir sınıf öğretmeni hariç (Ö4), katılımcı diğer dokuz sınıf öğretmeni lisans eğitimi sırasında özel eğitim dersi almadıklarını ifade ettiler. Buna ilişkin olarak özel eğitimin onların eğitim yıllarında zorunlu dersler arasında bulunmadığını söylediler. Bu öğretmenler, lisans eğitiminde özel eğitim dersi almamalarını büyük bir eksiklik olarak gördüklerini dile getirdi.

Bu konuda Ö8:

“Bu dersi [özel eğitim] almak isterdim. Çünkü atandığımız okullarda sürekli karşılaşıyoruz böyle öğrencilerle. Birçok özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar, özel eğitim okulu veya sınıfında değil, bizim sınıflarımızda oluyor. Tanıları konulmamış oluyor ama farklılar. Bu yüzden tabii ki isterdim.” şeklinde ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerin istekli olmalarının yanında, Ö5 söz konusu istekliliğin her bireyde olamayacağını, dolayısıyla üniversitede bu eğitimin zorunlu verilmesi gerektiğini düşünmektedir ve bu konuda, Ö5: *“Öğretmen olunduktan sonraki eğitimlere, öğretiler bir şekilde gitmeyebiliyor. Onları bir şekilde çok zorunlu tutamıyorsun. Alır rapor gitmez ama öğretmen adayı bundan kaçamaz. Lisans zorunlu kılacaksınız. Ancak böyle her öğretmen, özel eğitim hakkında belli bir eğitim sahibi olur.”* demiştir. Bu dersi lisans eğitimi boyunca almayan sınıf öğretmenlerinin bu eksiklik hissine karşı, bu dersi alan sınıf öğretmeni (Ö4), kendini bir eksikliğini gidermiş olarak görmediğini söylemiştir: *“Yarım döneme sıkıştırılmış bir dersti. Teorik bir dersti. Hiç pratik yoktu. Hiç öğrenci görmedik. Kalıcı olmadı. Otistik öğrenci neydi göremedik veya hiperaktif öğrencinin nasıl olduğunu görmedik. Sadece anlatıldı. Özellikleri belirtildi ama biz birebir öğrenciyi görmedik. Sadece öğretmenlik hayatımda karşılaşıncaya gördüm öğrenciyi. Hiçbir işe yaramadı. Uygulama olmalıydı.”*

3.2.2. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri sonrası, özel eğitim alanında eğitilmesi hakkındaki görüşleri. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimi sonrası özel eğitim alanında katıldıkları eğitimler çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimler incelendiğinde, özel eğitim alanında hizmet içi eğitim semineri, norm fazlası öğretmenler için 80 saatlik özel eğitim uygulamaları kursu ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği tamamlama kursu adı altında farklı eğitimlere, farklı katılım sebebi ve sürelerle katılmışlardır.

3.2.2.1. Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim içerikli hizmet içi seminerler hakkındaki görüşleri.

Sınıf öğretmenlerin katılma nedenleri. Sınıf öğretmenlerinden altısı (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) çalışırken hizmet içi eğitime katıldıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 4'ü (Ö4, Ö6, Ö8, Ö9), özel eğitim alanındaki seminerlere katılımın zorunlu olması nedeniyle katıldıklarını ifade ettiler. Bu konuda, Ö4; “4 günde 30 saatlik bir eğitim aldık. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu tutuldu. ‘Her sınıf öğretmenin bu kursu alması gerekiyor.’ denildi, o yüzden aldık. Kendi isteğimiz dışında. Zorunlu olmasaydı katılmazdım” şeklinde görüş bildirmiştir.

Buna ilişkin sınıf öğretmenleri, verilen eğitimin kendilerine katkı sağlama noktasında inançlarının düşük olduğunu ifade etmiş ve böyle bir eğitime çok fazla ihtiyaç duymadıklarını söylemiştir. Bu konuda, Ö8:

“Bu eğitimi aldığım zaman açıkçası özel eğitimlik bir öğrencim yoktu ve ilgisizdim. Ama sonrasında okuttuğum bir sınıfta özel eğitimlik bir öğrenci olunca gerçekten eksikliğini hissettim ve kitaplarla falan bunu gidermeye çalıştım. Keşke daha ayrıntılı güzel bir eğitim alabilmiş olsaydım” demiştir. Zorunlu olarak hizmet içi seminerlere katıldım diyenlerin yanı sıra, iki sınıf öğretmeni (Ö1 ve Ö7) de kendi mesleki gelişimleri için bu seminere katıldıklarını ifade ettiler. Bu öğretmenler, amaçlarının özellikle kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Ö7, “Sınıflarımızda kaynaştırma eğitimi kapsamında öğrencilerimiz oluyor. Bu öğrencilere çok fazla yetemiyoruz. Bunun için böyle bir eğitim alacağıma daha yararlı olabileceğimi düşündüm ve katıldım” demiştir.

Kursun içeriği ile ilişkili katılımcı görüşleri. Sınıf öğretmenleri aldıkları hizmet içi seminerlerin içeriği ile ilişkili benzer ifadeler kullandılar. Bu seminerlerde “Özel eğitim nedir? , Kimler özel eğitime ihtiyaç duyarlar?, Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar neden kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime katılır?” gibi temel soruların cevaplandığını söylediler. Ayrıca kursların özellikle, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu üzerinde yoğunlaşmasının yanında, özel yetenekliler, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve down sendromlu öğrenciler üzerinde de durulduğu tüm mülakatlar boyunca belirtildi. Bunların yanında, bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP)

uygulanması ve öğrencinin değerlendirilmesi hakkında da bilgi verildiği katılımcılar tarafından dile getirildi.

Sınıf öğretmenlerinin eğitimlerin içeriği açısından yukarıdaki benzer ifadeleri kullanmasına rağmen, bu eğitimlerin içeriğinin faydalı oluşu hakkında farklı düşüncelere sahiptirler. Bu kursların etkili olmadığını söyleyen sınıf öğretmenlerinin yanında (Ö4, Ö6,Ö8), kurslardan faydalandıklarını dile getiren sınıf öğretmenleri (Ö1, Ö7, Ö9) de olmuştur. Örneğin Ö1; “*Ben verilen kursun çok verimli olduğunu düşünüyorum. Özel eğitimin ne olduğu veya mesela çocuğa nasıl öğretmemiz gerektiği ile ilgili bilgiler edindik. Örneğin kavram öğretimi, davranış öğretimi ile ilgili bize çok videolar gösterildi. Örneğin, ellerini sallayan bir otizmlı çocuğun ellerini tutmam gerektiğini, bu durumu bir oyuna dönüştürmem gerektiğini biliyorum artık. Otizmlı çocukların ağır, orta ve hafif düzeyde olduğunu biliyorum. Eğitilebilir, öğretilerilebilir olduğunu biliyorum.*” diyerek bu eğitimlerin çok yararlı olduğunu dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenleri arasında katıldıkları kursların faydalı olup olmadığı yönündeki farklı düşünceler olmasına rağmen, hizmet içi eğitim sırasında verilen bilgilerin eğitim süresine göre çok fazla olduğu ve eğitim süresinde özel eğitim öğrencisi ile uygulama olmadığından dolayı bu bilgileri içselleştirmekte sorun yaşadıkları ortak fikir olarak ifade etmişlerdir.

3.2.2.2. Sınıf öğretmenlerinin ‘Özel Eğitim Uygulamaları Kursu’ (norm fazlası öğretmenler için) hakkındaki görüşleri.

Sınıf öğretmenlerinin katılma nedenleri. Sınıf öğretmenlerinden ikisi (Ö3 ve Ö5), norm fazlası oldukları için 80 saatlik özel eğitim uygulamaları kursuna katıldıklarını söylediler. Bu öğretmenler, bu kurslara kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde kendilerini geliştirmek amacıyla katıldıklarını söylemelerinin yanında, asıl amaçlarının bu kurslar sayesinde özel eğitim alanında çalışabilmek olduğunu ifade ettiler. Örneğin, Ö3; “*Özel eğitimde çalışmam söz konusu olabilirdi. O yüzden bu kursu aldım. Fakat ilgimi çeken bir konu olduğu için, kendimi geliştirmek de istedim. Özel eğitim öğrencisiyle çalışacağım durumlarda işime yarasın diye de katıldım yani*” diyerek görüş bildirmiştir.

Kursun içeriği ile ilişkili katılımcı görüşleri. Bu kursa katılan iki sınıf öğretmeni de, kursun içeriğini benzer şekilde açıklamıştır. Öğretmenler bu kursta, özellikle zihinsel yetersizliği

olan çocuklar üzerinde durulduğunu söylediler. Öğretmenler bu çocuklara ek olarak, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, down sendromu, özel yetenekli öğrenciler vb. birçok konuda bilgi edindiklerini ifade ettiler. Bunların yanında, öğretmenler özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan bir çocuğun nasıl anlaşılacağı, bu çocukların seviye farklılıklarının eğitimlerine olan etkilerinin neler olacağı, bu çocuklar için bireysel eğitimin nasıl verileceği ve öğretim yöntemlerinin neler olduğu gibi ana başlıklar altında eğitim aldıklarını belirttiler. Eğitime katılan öğretmenler, videolar ve yaşanmış örnekler üzerinden desteklenen eğitimlerin kendileri için daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu kursa katılan sınıf öğretmenleri, bu kursun, teorik bilgilerin yanında uygulamalı olduğunu dile getirdiler. Öğretmenler kursa katılan bir öğretmenin, özel eğitime ihtiyacı olan bir öğrenciyi canlandırdığını, diğer öğretmenin de onun öğretmeni rolünü üstlendiğini ifade ettiler. Böylece uzman eşliğinde, senaryolar üzerinde özel eğitim uygulamaları yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin, Ö5, “*Bazı öğretmenler özürlü çocuk oldu, ötekiler [diğer öğretmenler] öğretmen oldu. Ne yapılırsa onu uyguladık. Bu uygulama bende kesinlikle farkındalık yarattı ve faydalı oldu. Kendi öğrencim üzerinde, bu uygulamaları uygulayınca daha iyi pekiştirdim*” şeklinde düşüncelerini paylaşmıştır.

Kursa katılan sınıf öğretmenleri bu uygulamayı faydalı olarak değerlendirse de, gerçek öğrencilerle kurs boyunca bir iletişimleri olmamalarını da bir sınırlılık olarak gördüklerini söylemişlerdir.

3.2.2.3. Sınıf öğretmenlerinin ‘Zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği tamamlama kursu’ hakkındaki görüşleri.

Sınıf öğretmenlerinin katılma nedenleri. Bu kurslara katıldığını belirten iki sınıf öğretmeni (Ö2 ve Ö10) bu kursa sınıf öğretmeni olarak atanamadıklarından dolayı, özel eğitim alanında çalışmak adına sertifika alabilmek için katıldıklarını ve eğitim kapsamında verilen 160 saatin yeterli olduğunu söylediler. Bu konuda, Ö2, “*Seminere katılma amacım açık söyleyeyim atanamamıştım. Para kazanmam gerekiyordu. Bu sertifikayı alıp özel rehabilitasyon merkezinde çalışmak istedim. Yani paranın peşine koştum, açık ve net. Çünkü çocuklardan önce kendi hayatını idame ettirmen gerekiyor. Kendi paramı ve ihtiyaçlarımı karşılayamadıktan sonra ne kadar eğitim verebilirim.*” şeklinde kursa katılma nedenini açıklamıştır.

Kursun içeriği ile ilişkili katılımcı görüşleri. Sınıf öğretmenleri bu kurs kapsamında, özel eğitim hakkında tüm bilgilerin geniş özet şeklinde kendilerine sunulduğunu, ilgili kursta özel eğitimde karşılaşılabilecekleri farklı öğrenciler hakkında bilgi aldıklarını söylemişlerdir. Teorik olarak yeterli bir eğitim verildiğini, teorik bilgilerin yanı sıra, bir hafta süren bir uygulamaya katıldıklarını dile getirdiler. Katıldıkları uygulamada özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışma fırsatı bulduklarını belirten öğretmenler bu uygulamaların çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu uygulama hakkındaki olumlu düşüncelerine rağmen, öğretmenler ilgili sertifikayı alıp özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışmaya başladıklarında teorik bilgilerinin anlam kazandığını ve uygulama dersinin çok yeterli olmadığını anladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö2; “*Özel eğitimde otistikle çalıştım. İnsanlarda bu çocuklar hakkında otistik ama resimde müzikte vs. üstün yetenekli algısı var. Gördüğümde, bu çocukların çoğu için bu geçerli değildi ve çok farklılardı. Onları çalışmaya başlayınca tanıdım.*” sözleriyle görüşünü aktarmıştır.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin, Özel Eğitim Alanında Aldıkları Eğitimin Özel Eğitime Bakış Açıları, Bilgi ve Becerileri Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında aldıkları eğitimin özel eğitime yönelik bakış açıları üzerindeki etkisine yönelik bulgularda, üç öğretmen (Ö4, Ö6, Ö8) haricinde diğer öğretmenlerin katıldıkları eğitimin özel eğitime yönelik bakış açılarını olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Özellikle, özel eğitim alanında alınan eğitimlerin, öğretmenlerin bu öğrencilerdeki bireysel farklılıkları fark edip, başarıya ulaşacağı inancını kazanmalarında etkili olduğu da görüşmelerden elde edilen bir diğer bulgudur. Örneğin, Ö1; *“Önceden öğrencimi en arka sıraya gönderip cezalandırırdım. Çünkü biz öyle öğrendik öğretmenlerimizden ya da işte öyle gördük meslektaşlarımızdan. Ama artık öyle düşünmüyorum. O çocuk o hareketi neden yaptı. Bunu bilmeliyiz. Özel eğitimle bu çözülüyor. Öğrenemez diye bir şey yokmuş.”* ifadeleriyle aldıkları eğitimin kendisine nasıl yarar sağladığını örnek vererek belirttiği görülmüştür. Benzer şekilde Ö2 de; *“İnancım arttı çünkü sınıf öğretmenliği lisans okurken bu tip öğrencilerin hiçbir şey öğrenemeyecek olduğunu düşünüyorduk. Ama şimdi öyle değil. Bu çocuğun da eğitime ihtiyacının olduğunu ve onu kazanabilecek olduğumun farkına vardım. Örneğin, öğrencimin annesi çocuğuna tuvalete giderken düşmesin diye ip bağlıyor beline ve tuvaletin kenarında duruyor. Kadın orda ip elinde bekliyor, yani çocuğunu bırakamıyor, anlatabiliyor muyum? Ne kadar zor ve çaresiz bir durum. Anne diyordu ki ‘Bunu [tuvalet eğitimi] başarsın yeter’, başka bir şey istemiyor. Biz o çocuğa tuvalet eğitimini kazandırmak için mücadele ettik. Tuvalete gitmesinin belli bir saatleri var. Bunu keşfettik ve ona göre program yaptık. Başardık. Annesi ağlayarak geldi, bize teşekkür etti. 5-6 ay süre aldı ama çocuk sonuçta bunu başardı. Çocuğu keşfettik ve özel eğitimle de başardı”* şeklinde aldığı eğitimin bakış açısını nasıl değiştirdiğini anlatmıştır.

Bu konuda görüş bildiren sınıf öğretmenleri (Ö4, Ö6, Ö8 haricindeki öğretmenler) ayrıca katıldıkları kursların onların daha sabırlı olmalarında etkili olduğunu da ifade etmişlerdir. Örneğin, Ö3 *“Bakıyorsunuz çocuk yapmıyor, ister istemez sinirleniyorsunuz. Evet, “neden söylemiyorsun?” acaba dikkatini mi çekmedi. Oyun mu oynayalım, şöyle mi yapalım. Çocuğa farklı kapılar açmaya çalışıyorsunuz. Bu seminerlere katıldıkça bu çocuklara da katlanma oranınız artıyor. Çünkü görüyorsunuz ki o çocuk sana muhtaç. Kurs sayesinde sinirlenme eşiğim bayağı yükseldi.”* demiştir.

Katıldıkları eğitimlerin kendilerini olumlu yönde etkilediğini düşünen sınıf öğretmenlerinin yanı sıra, 3 sınıf öğretmeni (Ö4, Ö6, Ö8) aldıkları hizmet içi eğitim seminerlerinden özel eğitime yönelik bakış açılarını değiştirecek bir verim almadıklarını söylediler. Örneğin, Ö6; *“Hiçbir faydası olmadı. Ders saatinden sonra büyük bir yorgunluk içerisinde ne zaman bitecek diye beklediğim bir seminer, özel eğitime bakış açımı değiştirecek bir faydası olamaz. O yorgunlukla*

gittiğim yerde, slayttan sadece okunması ile sunum yapılan bir seminer bana faydalı olamaz. Ben zaten onu kitaptan okuyorum.” şeklinde görüşlerini aktarırken benzer şekilde, Ö4 “Özel eğitim adına hiç farkındalık yaratmadı. Ne zaman farkındalık yaratıyor biliyor musunuz? O öğrenciyle karşılaştığınız zaman farkındalık yaratıyor. Bu kurslar sıkıştırılmış olduğu için, bunaltıcı kurslar olduğu için, yani hiç insanın gidesi gelmiyordu bu kurslara. O yüzden farkındalık yaratmadı.” ifadesiyle katıldığı hizmet içi eğitim kurslarının sıkıcı ve bunaltıcı olması nedeniyle yararlı olmadığını belirtmiştir.

3.3.1. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik bakış açıları üzerindeki etkileri.

Katılımcılar arasındaki 3 sınıf öğretmeni (Ö4, Ö6, Ö8) dışındaki sınıf öğretmenleri, özel eğitim alanında aldıkları eğitimle, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara karşı düşüncelerinin ve algılarının değiştiğini ifade ettiler. Özellikle, bu çocuklara acınmaması gerektiğini öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Örneğin Ö1; “*Acımıyorum artık onlara... Bugün şanslıyız ama ileride benim de çocuğum böyle olur şeklinde düşündüm, vicdan çok daha fazla devreye giriyor.*” demiştir. Bununla ilgili olarak Ö2 ise, “*Seminer öncesinde, onlara [özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler] hep sakat gözüyle bakardım. Bu fikrim değişti.*” şeklinde ifade etmiştir. Olumlu bir fikir değişikliğine yönelik olarak Ö3, “*Toplumda, işte yarın öbür gün benim de başıma gelebilir diye düşünürdüm. Ama oradaki hocamız bize şöyle söyledi: Bu acınacak bir durum değil, bu gerçekten Allah’ın bir hikmeti, gerçekten onun bize verdiği bir şey. Çünkü o çocuk sana normalden çok çok daha muhtaç... Biz toplumda bu çocukları görerek büyümedik ama benim çocuğum görerek büyüsün istiyorum. Çünkü birbirlerine alışsınlar istiyorum. Ben kurstan sonra daha da dikkatli bakmaya başladım onlara. O çocukları görüyorum annesi babası olmadan sokakta gezemiyorlar. Felaket bir şey bu. İnsan aldığı nefese şükretmesi gerektiğini bilmezken, daha yolda yürüdüğüne nasıl şükretsin. Öyle insanlarla karşılaşmamız bizim kendi kişiliğimizi geliştirmemiz için çok önemli” demiştir.*

Bu sınıf öğretmenlerinin aksine, hizmet içi seminere katılan Ö4, Ö6, Ö8, katıldıkları eğitimin özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların durumunu algılaması üzerinde hiçbir etkisi olmadığını belirttiler. Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri incelendiğinde böyle bir değerlendirme yapmalarının nedeninin kendilerinin zaten daha önce özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara yönelik belli bir farkındalığa sahip olmalarından kaynaklandığı görüldü. Örneğin, Ö6; “*Etkilemedi. Zaten bende o*

farkındalık vardı. Var olan farkındalığının üstünde bir farkındalık yaşamadım. Bana bir şey katmadı... Öğrenci görmeden, kuramsal bilgiyle bu zor.” şeklinde ifade etmiştir.

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin, Özel Eğitim Alanında Daha İyi Eğitilebilmesi İçin Öğretmenlerinin Önerileri

Mülakatlar boyunca, katılımcı öğretmenler sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında daha iyi eğitilmesi için önerilerde bulunmuşlardır. İlgili öneriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında Daha İyi Eğitilmelerine Yönelik Katılımcı Öğretmenlerin Önerileri

Üniversitede özel eğitim adına alınan eğitimler teorik bilginin yanında uygulama da içermeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Hizmet içi eğitimlerde, özel eğitim adına verilen eğitimler teorik bilginin yanında uygulama da içermeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Seminerler alanında uzman kişiler tarafından, yeterli sürede ve sıklıkla verilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
Üniversitelerdeki akademisyenler, öğretmenlerle güçlü iletişim içinde olmalı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10
Rehberlik ve araştırma merkezleri, öğretmenlerle güçlü iletişim içinde olmalı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10
Verilecek olan eğitimlerde, Türkiye’deki insan toplum yapısı da göz önünde bulundurularak eğitimler verilmeli.	Ö1, Ö5, Ö9, Ö10
Özel eğitim alanında verilecek eğitimlere, öğretmenlerin katılım istekliliğini arttırmak amacıyla, öğretmenlerin motivasyonunu arttıracak bir yapı tasarlanmalı	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8
Aileler de eğitime dâhil edilmeli	Ö1, Ö5, Ö7

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin önerilerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilişkili farkındalıklarını, bilgilerini ve becerilerini arttırmaya yönelik verilecek hizmet öncesi ve hizmet sonrası eğitimlerde, teorik bilginin yanında uygulama içeren eğitimlerin de olması gerektiğini dile getirdiler. Bu konuda Ö2; *“Bizi staj yapmak için normal okullara yolluyorlar. Bizi bir dönem, özel eğitim adına staj yaptırmalılar. Bu alandaki uygulama, kaynaştırma eğitimine fayda sağlayacağı açık ve net.”* demiştir. Bu görüşü destekleyici nitelikte Ö8 ise; *“Millî Eğitim Bakanlığı, hizmet içi eğitimleri daha çok teorik yerine, uygulamalı yapmaları lazım. Yani bir salona bir sunu getirip de, bunları tanıtmakla olmaz. O öğrencileri [özel eğitime ihtiyacı*

duyan öğrencileri] *o ders alanlarına getirip davranışlarını incelemek ve nasıl tepki göstermemiz gerektiğini işlemek gerekiyor. Yani bunları bize yaparak yaşayarak öğretmenleri lazım.*” demiştir. Ayrıca, katılımcı tüm sınıf öğretmenleri bu eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi koşulu ile yeterli sürede ve sıklıkta verilmesi gerektiğini söylediler. Böylece hayat boyu öğrenmenin sağlanabileceğine inandıklarını ifade ettiler. Hayat boyu öğrenmenin yanında, ihtiyaç duyduklarında uzmanlarla (akademisyenler ve RAM) olan iş birliğinin güçlü olması gerektiğini düşünen öğretmenler de vardır. Bu konuda Ö10; “*Öğretmenler üniversiteden sonra akademisyenlerle ilişkileri kesilmemesi lazım. Çünkü zaten kaynaştırma eğitime yönelik yeterli bir eğitim alamıyoruz. Sonrasında kendimizi geliştirmek adına, iletişim devam etmeli.*” demiştir.

Ailenin de bu eğitim içinde aktif olarak rol oynaması düşüncesi de öğretmenlerin önerileri arasındadır. Fakat bu noktada Ö7; “*Ailenin kesinlikle eğitime [kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime] dâhil olmasından yanayım. Fakat bu katılım için önce aile eğitimi olmalı. Biz bunu çok defa kez söyledik. ‘Aile eğitimini öğretmenler olarak siz yapacaksınız.’ diyorlar. Ama bu teşkilatlı bir yapılanmayla olması gerekiyor.*” diyerek aile katılımının öncesinde ailelere eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ayrıca bu eğitimleri düzenleyenlerin, öğretmenlerin bu eğitimlere gönüllü katılımı için motivasyonlarını artırmaya yönelik çalışmalar yapması gerekliliği de diğer bir öneridir. Bu öneriyi dile getiren öğretmenler, eğitimlerin zorlayıcı olduğu zaman, genellikle verimsiz geçtiğine inanmaktadırlar. Öneriler arasında son olarak, bu eğitimler planlanırken ve düzenlenirken, Türkiye’nin toplum yapısı ve kültürünün de göz ardı edilmemesi yer almaktadır. Bu öneriyi dile getiren öğretmenlerden Ö9; “*Normalde bizim toplumumuzda, kültürümüzde bu insanlara [özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara] acıma eğilimi olur. Acıyarak yardım edilir. Acımadan onlara destek vermeliyiz. Bunu ben katıldığım eğitimde öğrendim... Bu gibi konular, bu eğitimlerde özellikle belirtilmeli*” demiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin, özel eğitim alanında aldıkları eğitimlerin gerekliliği ile bu eğitimin verimliliğinin ve yeterliğinin nasıl artırılacağı üzerinde durulmuştur. Özel eğitime

ihtiyacı olan birçok öğrenci, tipik gelişim gösteren öğrencilerin çoğunluğunu oluşturduğu okullarda eğitimlerini sürdürmektedir (Bocala, Morgan, Mundry, & Mello, 2010; Holdheide & Reschly, 2008).

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenleri günümüzde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerle sıklıkla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’deki veriler de bunu desteklemektedir. Türkiye’de 2019-2020 eğitim öğretim yılında ilkokulda 119307 kaynaştırma öğrencisi eğitim görmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin yanında, sınıf öğretmenleri tanısı konulmamış fakat sınıfta çeşitli nedenlerle sorun yaşayan öğrencilerle de karşılaşmaktadırlar. Öğretmenler, bu gibi öğrencilerin durumunu fark edebilmeleri açısından, kendileri tarafından alınacak eğitimlerin önemli rol oynayabileceğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin genellikle özel eğitim ihtiyacı olabilecek öğrencilerin sorunlarının ilk tespitinde bulunan kişiler olduğu düşünülürse (O’Connor, Yasik, & Horner, 2016), bu eğitimlerin sınıf öğretmenleri için, öğrencilerin sorunlarının belirlenmesi aşamasında önemli faydalar sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin farklı amaçlarla özel eğitim alanında eğitime katıldıklarını görülmektedir. Bu amaçlar incelendiğinde, her birinin özel eğitim alanında eğitilmelerinin çok önemli olduğunu söylemelerine rağmen, amaçlarının bu düşünceyle doğru orantılı olmadığı ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, birçoğunun asıl amacının kendilerini özel eğitim alanına ilişkin geliştirmek olmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinden, sadece ikisi mesleki gelişim adına bu kurslara katıldıklarını bildirmişken, diğer öğretmenler ise, bu kurslara katılma nedenlerinin atanamadıkları veya norm fazlası oldukları için özel eğitim alanında çalışabilmek olduğu ya da katılmak zorunda oldukları için dâhil olduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanındaki eğitimlere katılma nedenleri farklılık gösterse de, genellikle eğitimlerin ardından özel eğitime ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı bakış açılarının değişiklik olduğunu belirtmeleri araştırma sonuçlarından bir diğeridir. Özellikle, bu eğitimlerin ardından sınıf öğretmenleri öğrencilerinin sorunlarını anlamada, eğitimlerinde daha sabırla yaklaşmalarında ve özel eğitimin başarılı olacağına yönelik inançlarının artmasında etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Sarı ve Bozgeyikli (2003), öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir

çalışmada, özel eğitim alanında verilen eğitimin, bu adayların özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere karşı daha sabırlı davranma ve özel eğitimin etkili olacağına yönelik beklentilerinin artması yönünde olumlu gelişmelerin olduğunu elde etmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik bilgi edinmek ve farkındalık kazanmaya yönelik lisans eğitiminin önemli bir aşama olduğu da bilinmektedir (Dolapçı, 2013). Bu çalışma gösteriyor ki, adaylarda olduğu gibi lisans eğitimini tamamlamış öğretmenlerde de özel eğitime yönelik eğitimler benzer olumlu değişimleri sağlamaktadır. Bu gelişimlere rağmen, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilişkili hizmet içi eğitim kapsamında ele alınması gerektiğini düşündüğü ihtiyaçları bulunmaktadır ve bu ihtiyaçlar sağlanırsa bu fayda daha da arttırılabilir (Şahin, 2013). Hizmet içi eğitimin yanında, özel eğitime yönelik sertifika eğitimine katılan sınıf öğretmenleri, özel eğitim lisans mezunu kadar nitelikli olmasalar bile sertifika almayanlardan daha başarılı olduğu da bilinmektedir (Özyürek, 2008). Buradan hareketle, belli ihtiyaçların ve yetersizlik hallerinin devam etmesinin yanında, özel eğitime yönelik eğitimlerin sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına fayda sağladığı görülmektedir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinde, özel eğitim alanında verilen eğitimlerin, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik duygu ve düşüncelerinde olumlu yönde bir değişiklik oluşturduğu görülmektedir. Bunu daha iyi anlamak adına özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik acıma duygusu tartışılabilir. Örneğin, Türkiye’de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ebeveynleri, toplumun çocuklarına karşı acıma duygusuyla yaklaştığını söylemiştir (Yazıcı & Durmuşoğlu, 2017). Bu acıma duygusunun, Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin kendi sınıflarındaki kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kapsamındaki öğrencilere karşı da olabileceği bilinmektedir (Çuhadar, 2006). Söz konusu bu durum, katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından da dile getirilmiştir. Bu öğretmenler, Türkiye’de toplumda genellikle bu çocuklara acıyarak bakılmasına rağmen bu eğitimler sayesinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere acıyarak bakılmaması gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum özel eğitimde farkındalığı adına bir bakış açısı değişimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu olumlu değişimin, daha derin bir şekilde ele alınması gerektiği araştırma bulgularınca açıkça görülmektedir ve tartışmaya değerdir. Örneğin; katılımcı sınıf öğretmenlerinin kendileri de dâhil olmak üzere tipik gelişim gösteren bireyleri şanslı görme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Yani katılımcı öğretmenler ‘acımamayı’ öğrenmelerine rağmen, diğerlerini şanslı hissetmeleriyle ‘dolaylı bir acıma’ hala söz

konusu olabilir. Toplum yapılarının, bireylerin özel eğitime ihtiyacı olan bireylere olan bakış açıları üzerinde etkileri olduğu göz önüne getirilirse (Yazıcı, 2018), bu noktada Türkiye'nin toplum yapısını ele almak gerekmektedir. Bilindiği üzere, Türkiye daha çok karşılıklı bağımlı kültürün (interdependent culture) özelliklerine sahip bir ülkedir (Hofstede, 1980; Göregenli, 1997; Imamoglu, Küller, Imamoglu, & Küller, 1993). Karşılıklı bağımlı kültüre sahip toplumlarda da, bireylerin toplum içinde birbiriyle karşılaştırılma eğilimi vardır (Markus & Kitayama, 1991). Bu çocukların sorunlarından dolayı, diğer bireylerin (tipik gelişim gösteren) kendini şanslı hissetmesi bu karşılaştırma eğiliminin bir sonucu olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin özel eğitim ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik bakış açılarının kültürel etkiler doğrultusunda gelişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlere verilecek eğitimlerde de, bu kültürel hususlar göz önünde bulundurularak eğitimler planlanmalı ve uygulanmalıdır. Ancak planlanan ve uygulanan eğitimlerin öğretmenlere katkı sağlayabilecek yapıda olmasına dikkat edilmelidir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, özel eğitim alanına yönelik alınan eğitimlerin, bu alana ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere karşı bakış açıları, bilgi ve beceri açısından faydası olmadığını dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin yanı sıra, yararlı olduğunu düşünen öğretmenler de bu eğitimlerde eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla, katılımcı öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında farkındalıklarını, bilgi ve becerilerini geliştirmek adına katıldıkları eğitimlerin geliştirilmesi ve niteliğinin artırılması için önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden biri, eğitimler boyunca öğrencilerle daha fazla uygulama süresi olması gerektiğidir. Katılımcı sınıf öğretmenleri, özel eğitim dersinin sınıf öğretmenleri adayları için zorunlu olması gerektiğini ve bu dersin sadece teorik değil uygulama ağırlıklı olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, hizmet içinde alınacak özel eğitimle ilişkili eğitimlerde uygulama boyutunun olması gerektiğini söylemişlerdir. Bu noktada sınıf öğretmenliği lisans programı ele alınmalıdır. Öğretmen yetiştirme programları 1997, 2006 ve 2009 yıllarında güncellenmesinin ardından (Yurdakul, 2018), 2018'de son güncel haline gelmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2018). 'Özel Eğitim' ve 'İlköğretimde Kaynaştırma' dersleri ise 2006 yılındaki sınıf öğretmenliği lisans programdaki ilk kez yerini almıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2007) ve 2009'daki güncellemenin ardından 2018 yılında yapılan son güncellemeye kadar zorunlu dersler olarak sınıf öğretmenliği lisans programında yer almıştır.

2018 yılındaki son güncelleme de ise, bu iki ders birleştirilerek ‘Özel eğitim ve Kaynaştırma’ adını almıştır. (Yükseköğretim Kurulu,2018). Bu güncellemeyle, özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin birbirleri ile ilişkili konular olması nedeniyle birleştirilmesi olumlu bir durum olarak düşünülmekle beraber (Yurdakul, 2018), iki farklı dersin haftada iki ders saatini kapsayacak şekilde teorik bir ders olarak planlanmasının verimliliğini gelecek çalışmalar tarafından araştırılmalıdır. Bilindiği üzere, sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitimle ilişkili aldığı eğitimlerin, onların kaynaştırmaya yönelik tutumlarında, bu eğitimi almayan sınıf öğretmenleri adaylarına göre olumlu yönde bir etkisi vardır (Bek, Gülveren, & Başer, 2009). Nitekim, ‘Özel eğitim ve Kaynaştırma’ dersinden de aynı etki beklenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenler teorik bilgiyi, uygulamaya dönüştürebilme becerisine de sahip olmalıdır (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). Bu noktada, ‘Özel eğitim ve Kaynaştırma’ dersi uygulama içermeyişinin altı çizilmelidir. Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitime yönelik aldığı teorik dersin, özel eğitim adına bilgi düzeyini arttırdığı görülse de, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik anlamlı bir tutum değişikliğini sağlamadığı bilinmektedir (Çitil, Karakoç, & Küçüközyiğit, 2018). Sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimlerle ilişkili ise, hizmet içi eğitimlerin daha pratik bilgi sağlayan uygulamalar olduğundan katkı sağladığını ifade edilebilir (Ergin, Akseki, & Deniz,2012). Katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından da özel eğitime yönelik hizmet içinde alınan eğitimlerin olumlu yönlerinin de ifade edilmesinin yanında, uygulamanın altını çizilmiştir. Hatta kendi kardeşinden örnek vererek bu konuda farkındalığını bildiren öğretmenin ifadeleri, gerçek yaşamla ilişkilendirmenin önemini göstermektedir. Bu nedenle, özel eğitim alanına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin hizmet içinde ve sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesinde aldığı tüm eğitimlerin teorik bilgi kadar, uygulamayı da içermesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Katılımcı sınıf öğretmenleri, özel eğitim alanında daha verimli eğitilebilmeleri için, üniversitelerle aralarında bulunan ilişkinin daha kuvvetli olması gerektiğini bir başka öneri olarak belirtmiştir. Bu ilişkinin öğretmenler ve araştırmacılar için faydalı olduğu düşünüldüğünde (Feamster, 2013), katılımcı sınıf öğretmenlerinin bu önerisi göz ardı edilmemeli ve bu ilişkinin güçlü bir şekilde kurulması desteklenmelidir. Benzer olarak, katılımcı öğretmenler Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ile olan ilişkilerin güçlü olmasının da önemini dile getirmişlerdir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel tanı alması ve değerlendirilmesine yönelik görevleri olan RAM’ın (Millî Eğitim Bakanlığı, 2008), öğretmen olarak kendileriyle öğrenci hakkında

daha fazla bilgi paylaşmak adına iletişime geçmeleri gerektiği katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Bu nokta, DuFour (2004) tarafından da desteklenmektedir ve eğitimin başarısının artırılmasında uzmanların iş birliği içerisinde çalışmasının yararlı olduğunu savunulmaktadır. Benzer şekilde, özel eğitimde de farklı uzmanlıklara sahip kişilerin ortak çalışmasının bir uzmanla çalışmasından daha yararlı olduğu görülmektedir (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010). Uzmanların iş birliğinin yanında, ebeveynlerle yapılan iş birliğinde özel eğitimde günümüzde araştırmalar tarafından genel geçer şekilde kabul görmüş bir durumdur (Afolabi, 2014). Bu nedenden dolayı, ebeveynlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuğunun eğitiminde aktif yer alması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarının eğitimlerinde bu kadar önemli role sahip olan ebeveynlerin eğitilmesi ihtiyacı doğmaktadır. Bu bağlamda, ebeveynlerin de öğretmenlerle birlikte eğitime dâhil edilmesi göz ardı edilmemelidir. Nitekim, aile eğitimi özel eğitimde önemli rol oynamaktadır ve Türkiye’de özel eğitime ihtiyaç duyan ailelerin bu eğitimlere ihtiyacı vardır (Yazıcı 2018).

Bir diğer öneri, öğretmenlerin bu kurslara zorunlu olmadan, teşvik ederek istekli bir şekilde katılmalarını sağlamak olmuştur. Bu motive hali, Shulman ve Shulman (2004) tarafından da desteklenmiş ve öğretmenlerin öğrenmeye motive halinde ve isteklilikle öğrenmelerinin, öğretmenlerin eğitiminde ve mesleki gelişiminde temel unsurlardan biri olduğunu belirtmiştir. Bu motivasyonun sağlanmasının yanında, ilgili kursların alanında uzmanlar tarafından verilmek şartıyla yeterli sürede ve belli aralıklarla devamlı şekilde organize edilmesi de diğer bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin devamlı olarak bilgi ve becerilerini geliştirip yeniliklere adapte olmasına yardımcı olan hayat boyu öğrenmenin bir ihtiyaç olduğu düşünüldüğünde (Laal & Salamati, 2012), bu önerinin de söz konusu kursların niteliğini arttırmada faydalı bir unsur olacağı düşünülebilir.

Tüm öneriler dikkate alındığında, bazı önerilerin günümüzde uygulamada olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, lisans eğitimi süresince özel eğitim dersinin zorunlu olmasıyla ilişkili olan öneridir. Sınıf öğretmeni adayları, günümüzde zorunlu olarak ‘Özel Eğitim ve Kaynaştırma’ dersine katılmaktadır (Yükseköğretim Kurulu, 2018). Ayrıca, özel eğitim alanında öğretmen olmak için gerekli kursun süresi de daha sonra 540 saate çıkarılmış ve bu kursta uygulama eğitimi daha aktif olarak 220 saat olarak kursun içeriğinde yerini almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı,

2014b). Bu bağlamda, katılımcı sınıf öğretmenlerinin yeniliklerle alakalı çok fazla bilgi sahibi olmamalarının yanı sıra, sundukları önerilerin de uygulama içinde faydalı olabileceği fikrini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin verdikleri önerilerden bu ikisi, bugün eğitimde niteliği artırma adına uygulamadaki yerini almıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar bağlamında uygulamaya ve kurama katkı sağlaması bakımından yukarıdaki önerilere ek olarak bazı önerilere yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesinde aldığı özel eğitime yönelik derslerin ve eğitimlerin niteliği artırılmalıdır. Bu anlamda, verilecek olan eğitimlerin daha yaşantıya açık olmasına, kalıcılık düzeyine ve eğitimleri veren kişilerin alan uzmanı olmasına dikkat edilmelidir. Hizmet içinde sınıf öğretmenlerinin özel eğitime ilişkin eğitim almaları sağlanabilmeli ve her sınıf öğretmenine bu eğitimlere katılma olanağı sunulabilmelidir. Ayrıca sınıf öğretmenleri sınıfında özel eğitimle ilişkili bir problemle karşılaşması halinde alanda uzman kişilere veya birimlere ulaşabilmeli ve bu kişiler veya birimler tarafından desteklenerek karşılaştığı problemleri çözmeleri sağlanmalıdır. Bunun yanında, hizmet öncesinde sınıf öğretmeni adayları tarafından alınan derslerin ve hizmet içinde sınıf öğretmenleri tarafından alınan özel eğitime ilişkin eğitimlerin ne derece etkili olduğuna yönelik kapsamlı deneysel araştırmalar yapılmalıdır. Özellikle 10 yıldan daha az süre önce mezun olmuş sınıf öğretmenlerinin zorunlu olmasına rağmen neden ‘Özel Eğitim’ ve ‘İlköğretimde Kaynaştırma’ derslerine katılmadıklarını ifade etmelerinin sebepleri araştırılmalıdır. Öğretmenlerin özel eğitim dersinin niteliğindeki yetersizlikten dolayı, dersle ilişkili çok fazla bir şey hatırlamadıklarını ifade ettiği bilinmektedir (Yazıcı, basım aşamasında). Dolayısıyla, katılımcı sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilişkili derslere katılmadığını söylerken, bu söylemin gerekçeleri araştırılmalıdır. Bu öneriler, doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu tarafından gereken çalışmalar da yapılmalıdır.

Kaynaklar

Afolabi, O. E. (2014). Parents’ involvement and psycho-educational development of learners with special educational needs (SENs): An empirical review. *Romanian Journal of School Psychology*, 7(14), 7-31.

Alkahtani, M. A. (2016). Review of the literature on children with special educational needs. *Journal of Education and Practice*, 7(35), 70-83.

All Party Parliamentary Group on Autism (2017). *Autism and education in England 2017: A report by the All Party Parliamentary Group on Autism on how the education system in England works for children and young people on the autism spectrum*. 25.08.2018 tarihinde <https://network.autism.org.uk/sites/default/files/ckfinder/files/APPGA-autism-and-education-report.pdf> adresinden alınmıştır.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th Ed.). Washington, DC: Author.

Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı, 74-90.

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ő. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.

Bek, H., Gülveren, H. ve Başer, A. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(2), 160-168.

Bhatnagar, N., & Das, A. (2014). Attitudes of secondary regular school teachers toward inclusive education in New Delhi, India: A qualitative study. *Exceptionality Education International*, 24(2), 17-30.

Bocala, C., Morgan, C., Mundry, S., & Mello, D. (2010). *Do states have certification requirements for preparing general education teachers to teach students with disabilities? Experience in the Northeast and Islands Region*. 25.08.2018 tarihinde https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northeast/pdf/REL_2010090.pdf adresinden alınmıştır.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2. Baskı). USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2016). Veri analizi ve sunumu (A. Bacanak, Çev.). M. Bütün & S. B. Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı) içinde (s. 179-212). Ankara: Siyasal Kitabevi. (Orijinal kitabım yayın tarihi 2013)
- Çitil, M., Karakoç, T., & Küçüközyiğit, M. S. (2018). Özel eğitim lisans dersinin öğretmen adaylarının bilgi düzeylerine ve engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 815-833.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim Okulu 1-5.Sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Dhaliwal, M. K. (2015). Teachers becoming lifelong learners. *The Business & Management Review*, 5(4), 259.
- Dolapçı, S. (2013). “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıkları”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42).
- Erişkin, A. Y., Kırac, S. Y. ve Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(193), 200-213.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O., & Tella, A. (2017). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of elementary education*, 1(3), 155-169.
- Feamster, N. (2013). *The relationship between teaching and research*. 24.08.2018 tarihinde <https://greatresearch.org/2013/11/01/the-relationship-between-teaching-and-research/> adresinden alınmıştır.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Galanopoulos, A., Robertson, D., Spain, D. & Murphy, C. (2014). *Mental health and autism*. 25.08.2018 tarihinde <https://www.autism.org.uk/about/health/mental-health.aspx##anxiety> adresinden alınmıştır.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Adline Publishing Company.

- Göksoy, S. (2014). Teacher's comments on the process and the results of the In-service training studies Hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin süreç ve sonuçlarının niteliğine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 387-402.
- Göregenli, M. (1997). Individualist-collectivist tendencies in a Turkish sample. *Journal of cross-cultural psychology*, 28(6), 787-794
- Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA: Sage Publication
- Holdheide, L.R. y Reschly, D.J. (2008). *Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Imamoglu, E. O., Küller, R., Imamoglu, V., & Küller, M. (1993). The social psychological worlds of Swedes and Turks in and around retirement. *Journal of cross-cultural psychology*, 24(1), 26-41.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Leech, N. L., Onwuegbuzie, A. J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call For Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological review*, 98(2), 224.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma türleri*, (Çev. S. Turan), Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber, S. Turan (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitim*. Erişim tarihi: 25.08.2020, http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitim.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014b). 43501582/774.01/177694 sayılı Zihinsel engelliler eğitimi kursu yazısı. Erişim tarihi: 25.08.2019, <https://www.memurlar.net/common/news/documents/448464/14012014-0177694.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017a). *Hizmetiçi Eğitim Planları*. 25.08.2019 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=28 adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017b). *Öğretim yöntem ve teknikleri hizmetiçi eğitim kursu düzenlendi*. 25.08.2018 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/www/ogretim-yontem-ve-teknikleri-hizmetici-egitim-kursu-duzenlendi/icerik/923> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 25.08.2018 tarihinde http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri 2019/20*. 25.09.2020 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden alınmıştır.
- O'Connor, E. A., Yasik, A. E., & Horner, S. L. (2016). Teachers' Knowledge of Special Education Laws: What Do They Know? *Insights into Learning Disabilities*, 13(1), 7-18.
- Orel, A., Zerey, Z. ve Töret, G. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2).

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırmalarda stratejik temalar* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). M. Bütün ve S. B. Denir (Ed.), *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan çeviri). Ankara: Pegem Akademi.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Saraç, T. ve Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-28.
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-203.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257-271.
- Srivastava, M., de Boer, A., & Pijl, S. J. (2015). Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-195.
- şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yazıcı, D. N., & Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel Gereksinimli ocuğu Olan Ailelerin Karşılaştığı Sorunlar ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 657-681.
- Yazıcı, M. S. (2018). *Comparing interventions and beliefs about autism and links to interpersonal relatedness in two cities, in Turkey and England*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Plymouth: Plymouth, UK.

Yazıcı, M. S. (basım aşamasında). Kırsal bölgedeki bir okulun otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrenciler için hazırbulunuşluğu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Yükseköğretim Kurulu (2007). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. 29.05.2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf> adresinden alınmıştır.

Yükseköğretim Kurulu (2018). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı*. 29.05.2019 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden alınmıştır.

Extended Abstract

1. Introduction

Even though it is difficult to define special education, its purpose is generally to assist the students to do their best and to develop their skills. The main purpose of Turkish Ministry of National Education is also similar and the ministry has determined certain tasks and responsibilities for the teachers in order to realize this purpose. When the tasks and responsibilities of teachers are considered, it is not correct only to think about special education teachers. This is because inclusion teaching in special education is also being used by primary school teachers. Therefore, primary school teachers should have quality training about special education. Efficiency of the training is as important as organizing these training courses. For this reason, evaluating the points of deficiency and suggestions of participants are useful for increasing the efficiency of the training courses. Therefore, in this research it is aimed to reveal the opinions and suggestions of primary school teachers relating with training programs in the area of special education before and during working life.

2. Method

In this research phenomenology research method which is among qualitative research approaches has been used. Although all qualitative researches are considered as phenomenological by some people, in fact phenomenology focuses on how people describe and experience a situation they

live through. As it is tried to reveal the opinions and suggestions of primary school teachers getting training in the area of special education in this research, phenomenology research method has been preferred. Within the research context semi-structured interview technique has been used as data collection tool. Data being obtained were made subject to descriptive analysis. As a result of this, certain themes were attained and data have been supported with direct quotations.

3. Findings, Discussion and Results

In the findings, it was seen that teachers participated in training programs with different contents in the area of special education for different periods and for different purposes. Despite these differences, it was found that they had many similar common opinions relating with these training programs.

Researches emphasize that training about special education is a necessity for primary school teachers. This is because many students with special needs continue with their education at regular schools. In a similar way, in this research, teachers believed that training about special education is a need for primary school teachers because they often met with students with special educational needs in their classroom. In other words, they believe training in special education is a need for their professional development. Despite teachers' this perspective, the findings show that main purpose of many of the teachers was not professional development in the area of special education. Only two teachers said that they participated in these training courses for the purpose of professional development. On the other hand, other participant primary school teachers who are not assigned as primary teachers or had surplus staffing situation had the training to be able to work in the area of special education. Also, other participant primary school teachers who are assigned as primary school teacher attended the training courses because they had to participate in them due to education policy.

Even though reasons of participation differed, they had stated that training provided to primary school teachers in the area of special education created a positive change in their perception relating with children who have special educational needs. For example, it is known that primary school teachers could approach the students who were present in their classes within the context of inclusion teaching with a feeling of pity. This situation also shows similarity with respect to

the participant teachers. Teachers stated that in Turkish community usually looked at these children with a feeling of pity and they stated that with the help of these training courses they learned not to look at these children by pitying them. However, this changing has not been deeply effective. For example, there has been a tendency to compare the problems of students with special educational needs with the attitudes of typically developing students. Teachers even had the tendency to compare themselves with these students. This situation is the outcome of cultural structure of Turkey. This is because Turkey has interdependent culture and social comparison is also seen in communities having interdependent culture. It has been widely expressed that due to the problems of these children, typical developed people had to consider themselves as lucky. This is an indirect way of pitying comes out. This type of indirect approaches is also considered as the outcome of interdependent culture. For this reason, while providing training to primary school teachers in the area of special education, Turkish culture should not be neglected in the training.

Another suggestion of teachers is for the improvement of practical aspects of these training programs. At this point, teachers stated that special education lesson should be compulsory training course for primary school teacher candidates and this lesson should focus on combination of practical and theoretical knowledge because they believed that only theoretical knowledge is not effective. This opinion is also supported with the researches. Teachers had to have the skill to convert theoretical information into practice. For this reason, it should be considered for all training programs in which primary school teachers and primary school teacher candidates participated in the area of special education to include practice as much as theoretical information.

According to teachers, their poor relationship with the universities should be improved. When it is considered that this relation is beneficial for teachers and researchers, this suggestion of teachers should not be neglected. At this point, teachers think that they cannot start this relationship because they have difficulties in directly reaching to universities and academicians due to the hierarchical structure of the country. This is because Turkish culture as an interdependent culture has hierarchical culture structure. Therefore, suggestion of teachers should be considered and it should be supported for the teachers to establish a strong relationship with the universities and academicians. Besides, teachers made another suggestion stating that their

relations with counseling and research center should be improved. At this point, it is asserted that collaboration is important in increasing the educational success. According to the teachers, families should also be part of this collaboration and that families should also be included in training programs in order for this relation to be strong.

Another suggestion is to enable for the teachers to participate in training as volunteering by increasing their motivation and not being obligatory. It is stated that being motivated and willing to learn is important point for effective training. In addition to this, organizing these training courses for sufficient periods and with certain intervals in a continuous way comes in front of us as a suggestion among these findings. When it is considered that lifelong training which helps for the individuals to improve their information and skills in a continuous way and to adapt to renewals is a need, it is thought that this suggestion will be a beneficial particular in increasing the efficiency of training courses.

When all the suggestions are considered, it is seen that some of them are being applied nowadays. One of these is the suggestion relating with the requirement to make special education lesson become compulsory training course during undergraduate education. This is because primary school teacher candidates are participating in special education lesson nowadays as compulsory training course Furthermore, period of training course required to become a teacher in the area of special education is increased to 540 hours later on and practical training is realized at 220 hours as part of this course in a more active way. When these changes are evaluated, it is seen that while teachers have not much information relating with renewals, the assumption is revealed that their suggestions can be beneficial in the practical ground. This is because these two suggestions among their suggestions have taken their place in the practical ground for improving quality in education today.

ETİK BEYAN: "*Sınıf Öğretmenlerinin Özel Eğitim Alanında Katıldıkları Eğitimlere Yönelik Görüşlerinin ve Önerilerinin İncelenmesi*" başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.